كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي ( المجلة العلمية)
=======

# واقع التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها

إعـــــــــداد
**أ / تركي بن سحيم السحيم**
وزارة التعليم _ إدارة تعليم الرياض

﴿ المجلد الثاني والثلاثين– العدد الثاني– أبريل ٢٠١٦م ﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

## ملخص الدراسة

هدفت إلى التعرف على مدى تحقق أهداف التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية، وكذلك الوقوف على الجوانب الإيجابية والسلبية التي نتجت بعد اعتماد تطبيقه، والصعوبات التي لازمته من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الشرعية، وكذلك التعرف على الفروق بين إجابات أفراد العينة في محاور الدراسة الأربعة {الأهداف، والإيجابيات، والسلبيات، والصعوبات} التي ترجع لمتغير (التخصص – الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر).

ولطبيعة الدراسة تم استخدام أسلوب المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) مشرفاً و(٣٦٤) معلماً للعلوم الشرعية، وكان الاستفتاء هو الأداة المناسبة لهذه الدراسة وتكون من (٤٥) عبارة موزعة على محاور الدراسة.

**وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:**

- أن المعلمين المتخصصين في العلوم الشرعية يمثلون النصف تقريباً من إجمالي العينة بنسبة ٤٩%، في المقابل بلغ نسبة المعلمين المتخصصين في غير العلوم الشرعية ٥١%، وأن جميع المشرفين متخصصين في العلوم الشرعية.
- أن المعلمين الحاصلين على الدورات التدريبية في التقويم المستمر يمثلون النصف تقريباً بنسبة ٤٨%، والذين لم يحصلوا على الدورات التدريبية بلغوا نسبة ٥٢%، والحاصلين على الدورات التدريبية من المشرفين بلغت نسبتهم ٣١%، والذين لم يحصلوا على الدورات التدريبية يمثلون نسبة ٦٩%.
- أن هناك اتفاقاً واضحاً بين أفراد عينة الدراسة وكانت الموافقة بدرجة كبيرة لجميع فقرات محوري الصعوبات والسلبيات للتقويم المستمر إلا في فقرتين فقط لمحور الصعوبات.
- أن هناك اختلافاً قليلاً بين إجابات أفراد العينة حول فقرات محوري أهداف وإيجابيات التقويم المستمر، وكانت الموافقة بدرجة كبيرة ومتوسطة.
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص بالنسبة للمعلمين، ولمتغير الدورات كانت الفروق لصالح المعلمين الذين لم يحصلوا عليها، في المقابل كانت الفروق لصالح المشرفين الحاصلين عليها.

# الفصل الأول

# المدخل إلى البحث

## المقدمة والإحساس بالمشكلة

**الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد:**

يعد التقويم أحد أركان مشروع تطوير التعليم؛ إذ لا يمكن إحداث تطوير في أهداف ومحتوى المنهج التعليمي وطرق التدريس والوسائل إلا بالاعتماد على نتائج التقويم، ويعد التقويم المستمر من أهم أنواع التقويم بحسب وقت إجرائه. ويهدف التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تعميق فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد التلميذ بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه (وزارة المعارف، ١٤١٦هـ).

وأشار الحسين بأن "وزارة التربية والتعليم قد اهتمت بمراحل التعليم بشكل عام وبالمرحلة الابتدائية بشكل خاص لكونها القاعدة الأساسية للتعليم التي يبنى عليها وينطلق منها في مراحله اللاحقة" (الحسين،١٤٢٨هـ:١٥١). وتدرجت وزارة التربية والتعليم في تطبيق التقويم المستمر بدأ بالمواد الشفهية حيث تم اعتماده بتاريخ ١٤١٩/٥/٢١هـ، ثم صدرت لائحة خاصة لتقويم الطالب في الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية في تاريخ ١٤١٩/٨/٦هـ، جاء في المادة الخامسة منها: أن تقويم الطالب في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية سيكون مستمراً ومعتمداً على ملاحظة معلميه ومشاركته في الدروس وأدائه في التدريبات الشفهية والتحريرية المناسبة. ثم صدرت اللائحة الجديدة مرفقاً بها المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب في ١٤٢٧/٧/١٣هـ، ومن ضمنها: مد مرحلة التقويم المستمر لتشمل جميع الصفوف في المرحلة الابتدائية، والذي طبق وفق مراحل متدرجة ففي عام ١٤٢٧/١٤٢٨هـ طبق فقط على الصف الرابع، أما الصف الخامس فطبق في العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ، وفي عام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ اكتمل تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية ليشمل الصف السادس (لائحة تقويم الطالب، ١٤٢٧هـ).

وفي مجمل الدراسات التي أشارت إلى التقويم كدراسة (المفدى، ١٤٠٩هـ) ودراسة (البشر، ١٤١٤هـ)، ودراسة (الناجم،١٤٢١هـ)، ودراسة (الداود، ١٤٢٥هـ) ودراسة (البحيري، ١٤٢٥هـ) أوصت بأجراء دراسة عن التقويم ومدى تحقق أهدافه والمشكلات عند تطبيقه وبعض النواحي الإيجابية والسلبية تجاهه.

وللتعرف على تصور أولي حول واقع التقويم المستمر أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة من المعلمين شملت (٣٠) معلماً ظهر من خلالها أن ٤٥% من أفراد العينة يعتمدون على الجانب النظري دون التطبيقي عند تقويمهم للتلاميذ، وكذلك اهتمامهم بأدنى مستويات المعرفة، كما أوضحت الدراسة أن٦٠% من أفراد العينة يرون أن الواقع الحالي للتقويم المستمر لم يحقق بعض أهداف الوزارة: كتوفير تغذية راجعة منظمة ومستمرة لكل من المعلم والتلميذ، والوقوف على مدى نمو المعلومات والمعارف لدى التلميذ والعمل على زيادتها، والرفع من مستويات الفهم والتطبيق.

وحينما توجهت وزارة التربية والتعليم نحو تطبيق التقويم على المرحلة الابتدائية بشكل عام بعد اعتمادها أسلوب التقويم المستمر عام ١٤١٩هـ في الصفوف الأولية، ثم صدرت اللائحة الجديدة التي أقرتها اللجنة العليا لسياسة التعليم في ١٤٢٦/٣/١هـ، وجاء من ضمنها: أن يشمل التقويم المستمر كامل المرحلة الابتدائية، وجعلت من أولويات بحوثها للدراسة في عام ١٤٢٩هـ إجراء دراسة لتقويم نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٩هـ)، جاءت فكرة هذه الدراسة وهي التعرف على واقع التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها؟ باعتبار أن من أهم الخطوات في طريق التطوير والتغيير إلى ما هو أفضل هو معرفة الوضع القائم لنظام التقويم المستمر ونواحي التأخر والقصور فيه، وانعكاس ذلك على آراء القائمين على تنفيذه.

## لذا فإن مشكلة الدراسة يمكن صياغتها في السؤال التالي:

ما واقع التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها

## أسئلة الدراسة:

**وتتمثل في طرح الأسئلة التالية:**

١- ما مدى تحقق أهداف التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها ؟

٢- ما الجوانب الإيجابية والسلبية التي نتجت بعد تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها ؟

٣- ما الصعوبات التي تحول دون تحقق أهداف التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة الأربعة {أهداف التقويم المستمر، الإيجابيات، السلبيات، الصعوبات}ترجع لمتغير (التخصص – الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر) لأفراد العينة ؟

## أهمية الدراسة:

**تتمثل أهمية الدراسة في التالي:**

١- الوقوف على واقع التقويم المستمر الحالي في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية ومدى تطابقه مع تعريفه الإجرائي بأنه عملية تربوية مستمرة تهدف إلى إصدار حكم على التحصيل الدراسي للتلميذ.

٢- مساعدة المهتمين في وزارة التربية والتعليم من معرفة الجوانب الإيجابية للتقويم لتعزيزيها والجوانب السلبية لمعالجتها.

٣- يؤمل أن تساهم نتائج هذه الدراسة في اتخاذ خطوات عملية لتحسين أسلوب التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.

٤- معرفة أهم الصعوبات أو المعوقات التي تحول دون التطبيق السليم للتقويم المستمر من قبل المعلمين والمشرفين.

## أهداف الدراسة:

**تهدف هذه الدراسة إلى:**

١- التعرف على مدى تحقق أهداف التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها.

٢- التعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية التي نتجت بعد اعتماد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها.

٣- التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي ومشرفي العلوم الشرعية أثناء استخدامهم للتقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية.

٤- التعرف على الفروق بين إجابات أفراد العينة في محاور الدراسة الأربعة {أهداف التقويم المستمر، الإيجابيات، السلبيات، الصعوبات} التي ترجع لمتغير (التخصص – الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر).

## حدود الدراسة:

**تم تطبيق الدراسة ضمن الحدود التالية:**

١- مدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية النهارية للبنين بمدينة الرياض عدا مدارس تحفيظ القرآن الكريم.

٢- مقررات العلوم الشرعية في الصفوف العليا.

٣- معلمو ومشرفو العلوم الشرعية بالمدارس الابتدائية الحكومية النهارية للبنين بمدينة الرياض.

٤- الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ.

## منهج الدراسة:

**في هذه الدراسة تم استخدام أسلوب المنهج الوصفي (المسحي):**

"وهو ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منه، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط" (العساف، ١٤٢٧هـ:١٩١).

**وأما الخطوات الإجرائية للدراسة فكانت في التالي:**

١- الاطلاع على الأدبيات الخاصة بالتقويم التربوي ومراجعة نتائج البحوث والدراسات السابقة التي لها ارتباط بموضوع الدراسة أو بجزء منه.

٢- مراجعة الدراسات المتعلقة بخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- الاستعانة بلائحة تقويم الطالب، وأيضاً بدليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية.

٤- استشارة بعض الخبراء التربويين وكذلك المختصين في مجال التقويم والتدريس.

٥- الاطلاع على نماذج من الاستفتاءات المتعلقة بالتقويم بشكل عام والاستفتاءات المتعلقة بالتقويم المستمر بشكل خاص للاستفادة منها في تصميم أداة الدراسة (الاستفتاء).

٦- بعد إعداد الصورة الأولية لأداة الدراسة (الاستفتاء) تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس والتقويم للتأكد من صدقها (الصدق الظاهري) وإجراء التعديلات الضرورية عليها، ومن ثم قياس ثبات الاستفتاء عن طريق معامل (الفا كرونباخ).

٧- عند ذلك وجه الاستفتاء للمعلمين والمشرفين التربويين بهدف الإجابة على أسئلة الدراسة وفق محاورها الأربعة {أهداف التقويم المستمر، الإيجابيات، السلبيات، الصعوبات}.

**أداة الدراسة:**

نظراً لطبيعة الدراسة اختار الباحث الاستفتاء ليكون أداة لها بحيث يمكن عن طريقه التعرف على وجهة نظر أفراد العينة حول مشكلة الدراسة.

**الأساليب الإحصائية:**

١- معامل ارتباط (بيرسون) لمعرفة مدى الاتساق الداخلي لكل فقرة من محاور الاستفتاء.

٢- معامل (الفا كرونباخ) لقياس ثبات الاستفتاء.

٣- حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات المعلمين والمشرفين لكل فقرات الاستفتاء.

٤- حساب المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين والمشرفين لكل فقرات الاستفتاء.

٥- اختبار ت (T-Test) لمعرفة دلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة باختلاف متغير التخصص والدورات التدريبية للمعلمين والمشرفين.

## مجتمع الدراسة وعينته:

**يتكون مجتمع الدراسة من:**

- معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض وعددهم (٢٤٢٦) معلماً.
- مشرفي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض وعددهم (٦٠) مشرفاً.
- المدارس الابتدائية الحكومية النهارية للبنين بالتعليم العام بمدينة الرياض وعددها (٤٨٩) مدرسة (مركز الحاسب والمعلومات، ١٤٢٨/١٤٢٩هـ).

## وتمثلت عينة الدراسة في التالي:

- جميع مشرفي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض وعددهم (٦٠) مشرفاً.
- ١٥% من معلمي العلوم الشرعية من المرحلة الابتدائية أي (٣٦٤) معلماً وتم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية، وذلك عن طريق تقسيم مجتمع الدراسة إلى مجموعات بحسب مكاتب الإشراف التربوي التسعة، ومن ثم اختيار عينة عشوائية لكل مكتب تمثل مجتمع الدراسة.

## مصطلحات الدراسة:

- التقويم في اللغة: قوم السلعة واستقامها: قدرها، وأهل مكة يقولون: استقمت المتاع أي قومته (ابن منظور، ١٣٧٥هـ:٥٠٠).

وعرفه الرازي بأنه تقدير الشيء بإعطاء قيمة ما وزناً، من قوم السلعة تقويماً، كما يقصد به اصطلاح الشيء وجعله مستقيماً (الرازي، ١٤٢٦هـ:٤٨٣).

- **وفي الاصطلاح ورد له عدة تعريفات:**

عرفه قنديل بأنه:"عملية لإصدار أحكام والوصول إلى قرارات حول قيمة خبرة من الخبرات، وذلك من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها على ضوء الأهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم" (قنديل، ١٤٢١هـ: ١٨٢).

ويعرف( Bloom,1956 ) التقويم :"بأنه عبارة عن إصدار حكم على الأفكار والأعمال والأنشطة وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية" . كما عرف (worthen,1987) التقويم بأنه:"تقرير رسمي حول جودة وفاعلية وقيمة برنامج تربوي، أو مشروع تربوي، أو منهج تربوي، أو هدف تربوي".

**-التقويم المستمر:**

**عرفه العمر بأنه:**"تقويم دوري متواصل لأعمال الفصل التي ينجزها التلميذ، وتصب نتائج ذلك التقويم في التقويم النهائي" (العمر، ١٤٢٨هـ: ١٣٤).

**ويعرف التقويم المستمر إجرائيا:** بأنه عملية تربوية مستمرة تهدف إلى إصدار حكم على التحصيل الدراسي للتلميذ (دليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية، ١٤٢٨هـ: ٦).

كما أن التقويم بمفهومه الواسع يشمل جميع جوانب النمو لدى التلميذ العقلية والنفسية والدينية والاجتماعية والجسمية والثقافية.

**- مقررات العلوم الشرعية:**

**تعرف إجرائياً بأنها:** مجموعة المواد التي تقدمها المدرسة في المرحلة الابتدائية والمتمثلة في القرآن الكريم والتجويد والتوحيد والحديث والفقه.

**- الصفوف العليا:**

**تعرف إجرائياً بأنها:** الصفوف الثلاثة (الرابع، الخامس، السادس) التي تلي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية ويتراوح سن التلميذ فيها ما بين التاسعة والثاني عشر.

**- معلم العلوم الشرعية:**

ويقصد به في هذه الدراسة من يقوم بتدريس مقررات العلوم الشرعية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية سواء كان متخصصاً في العلوم الشرعية أو في تخصص آخر.

**- مشرف العلوم الشرعية:**

"شخص ذو تأهيل تربوي وخبرة تربوية عريضة، ويقوم بتقديم الدعم الفني والمعنوي للمعلمين أو (للمديرين والمرشدين) بقصد إثراء ممارستهم المهنية التربوية في المدرسة، وفي الفصل خصوصاً" (العمر، ١٤٢٨هـ:٢٨٠)، ويعرف بأنه: "أحد خبراء تخصص العلوم الشرعية وظيفته الرئيسية مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة" (وزارة المعارف،١٤١٩هـ:٩٩).

**ويعرف إجرائياً بأنه:** من تختاره الوزارة ليكون مشرفاً للعلوم الشرعية وفقاً لمعاييرها.

## الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الحديث عن أدبيات بعض المواضيع الفرعية المتصلة بعنوان البحث، ومنها التقويم

### مفهوم التقويم في اللغة:

وردت كلمة تقويم في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (سورة التين: ٤) أي في أحسن صورة وشكل منتصب القامة سوي الأعضاء (ابن كثير:١٤١٤هـ:٦٨١)، وذكرت مادة (قوم) في مواضع كثيرة في كتاب الله على اختلاف صورها كقوله تعالى: ﴿وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ﴾ (سورة الرحمن: ٩). ووردت في السنة أيضاً من حديث أبي هريرة -رضي الله عنه- عن النبي  قال:((استوصوا بالنساء خيرا فإنهن خلقن من ضلع، وإن أعوج شيء في الضلع أعلاه، فأن ذهبت تقيمه كسرته، وإن تركته لم يزل أعوج)) رواه البخاري في كتاب النكاح باب الوصية بالنساء، ورُوي عن أبي بكر الصديق -رضي الله عنه- أنه قال:((إني وُلّيتُ عليكم ولستُ بخيركم، أيها الناس إنما أنا متبع وليس بمبتدع، فإن أحسنت فأعينوني وإن زغت فقوموني)) (ابن الجوزي، ١٤١٥هـ:١١٥) .

والتقويم في اللغة: قوم السلعة واستقامها: قدرها، وأهل مكة يقولون: استقمت المتاع أي قومته (ابن منظور، ١٣٧٥هـ:٥٠٠)، وجاءت أيضاً بمعنى قوم المتاع أي جعل له قيمة معلومة، ومن هذا المعنى أخذ اصطلاح التقويم في المجال التربوي. وذكر الرازي بأنه تقدير الشيء بإعطاء قيمة ما وزناً، من قوم السلعة تقويماً، كما يقصد به اصطلاح الشيء وجعله مستقيماً( الرازي، ١٤٢٦ هـ: ٤٨٣)، كما ورد التقويم في المعجم الوسيط باب (القاف) بمعنى: حساب الزمن بالسنين والشهور والأيام، وحساب الأوقات، وتقويم البلدان وتعني: تحديد مواقعها، وبيان ظواهرها (أنيس ورفاقه،١٣٩٣م :٧٦٨).

**وبعد عرض المفاهيم اللغوية للتقويم يلاحظ أنها تطلق على أربعة معان:**

**الأول:** بمعنى إعطاء قيمة للشيء.

**والثاني:** تعديل الشيء وجعله قويماً أو مستقيماً.

**والثالث:** تقسيم الأزمنة، وحساب الأوقات.

**والرابع:** تحديد مواقع البلدان، وبيان ظواهرها.

## مفهوم التقويم في الاصطلاح:

يعد مفهوم التقويم من المفاهيم التي حظي تعريفها بجدل واسع في الأدبيات والدراسات التربوية وذلك بسبب تداخلها مع المفاهيم القريبة منها كالقياس والتقييم والاختبارات، ولهذا من الضروري تحديد مفهوم التقويم تحديداً إجرائياً يسمح للمعلم باستخدامه استخداماً واعياً مستبصراً (علام، ١٩٩٧م: ٩).

**وسوف يستعرض الباحث بعض هذه التعريفات التي حظيت بها الأدبيات التربوية لأجل تحديد مفهوم واضح للتقويم:**

**فعرفه قنديل بأنه:** "عملية لإصدار أحكام والوصول إلى قرارات حول قيمة خبرة من الخبرات، وذلك من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها على ضوء الأهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم" (قنديل، ١٤٢١هـ: ١٨٢).

**ويعرفه العمر بأنه:** "وصف كمي وكيفي لسلوك التلميذ ومن ثم إصدار حكم يتعلق بمدى الرضا عن ذلك السلوك" (العمر، ١٤٢٨: ١٣٠)، كما أتفق سرحان مع الوكيل والمفتي في تعريف التقويم بأنه "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة لأحسن صورة ممكنة" (الوكيل والمفتي، ١٩٩٨م:١٨٦).

وعرف المقوشي التقويم بأنه: "بحث منظم عن قيمة أهلية غرض ما" (المقوشي،١٤٢٢هـ:٣٦٩)، ويذكر جابر أن أفضل تعريف للتقويم هو أن: "التقويم عملية جمع للبيانات وتحليلها لكي تتخذ قرارات في ضوء نتائج هذا التحليل" (جابر، ١٩٨٣م: ٣).

ويعرف أبو جلالة التقويم التربوي بأنه "إصدار حكم على الشيء الذي نقيسه ووصفه في ضوء كمية ما يحتويه من خصائص وسمات ثم قياسها ثم نسبتها إلى قيمة معينة " (أبو جلالة، ١٩٩٩م:١٨).

غير أن عميرة والديب عرفا التقويم بأنه: "عملية تشخيصية وقائية علاجية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف والقوة في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة، فهو بذلك وسيلة وليست غاية، وسيلة يمكننا بها معرفة مدى ما حققناه من أهداف وترشدنا إلى مواطن الضعف لكي نعمل على إصلاحها أو تحاشيها" (عميرة والديب، ١٩٧٥م:٣١٢).

ويعرف بلوم (Bloom) التقويم بأنه: "إصدار حكم على قيمة الأفكار، والأعمال، والأنشطة، وطرق التدريس، والمواد وغيرها من الأمور التربوية" (الخطيب ورفاقه، ١٩٩٧م:١١٧). ومنها تعريف وورثن (worthen) للتقويم بأنه: "تقرير رسمي حول جودة وفاعلية أو قيمة برنامج تربوي، أو مشروع تربوي، أو منهج تربوي، أو هدف تربوي" (صبري والرافعي،٢٠٠١م:١٨)، ويعرف ثورندايك وهاجن (Thorndike&Hagen) التقويم بأنه:" العملية الكاملة لتحديد الأهداف المتعلقة بجانب من جوانب العملية التربوية، وتقويم مدى تحقيق هذه الأهداف" (الخطيب، ١٩٨٨م: ١١٤)، أما ستوفلبيم (Stufflbeam) فعرفه بأنه: "عملية الحصول على المعلومات وتجهيزها للحكم على بدائل القرارات" (توفيق، ١٩٨٣م: ١٢٢)، ويعرفه جرونلند (Gronlund) بأنه: "عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وأنه يتضمن وصفاً كمياً وكيفياً بالإضافة إلى حكم على القيمة" (عبد الهادي،٢٠٠١م : ٢٥).

وبعد عرض التعاريف السابقة ظهر للباحث أن عملية التقويم بهذا المعنى الشامل تمثل وقفة مع النفس للحساب، كما أنها تمثل نظرة للماضي للمراجعة والتفكير، وهي في ذات الوقت تمثل استشرافاً للمستقبل، وأصبح مفهوم التقويم في نظر الباحث: "عملية منظمة ومستمرة وشاملة لجميع عناصر المنهج التربوي، وتهدف إلى إصدار أحكام واتخاذ قرارات من شأنها تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف؛ لأجل تطوير العملية التربوية".

## العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس:

يختلف مفهوم التقويم عن مفهوم القياس، ويخطئ من يظن بأن القياس والتقويم اصطلاحان مترادفان، حيث يعرف القياس (Measurement) بأنه: "وصف الخصائص أو السمات الإنسانية عن طريق الأعداد طبقاً لقواعد محددة" (علام، ١٩٩٧م : ١٣). لذا فإن مفهوم التقويم أعم وأشمل من مفهوم القياس، فالقياس يصف السلوك وصفاً كمياً بناءً على أن القياس عدد ووحدة، بينما يصفه التقويم كما مر معنا في التعاريف السابقة وصفاً كمياً ونوعياً متضمناً الحكم على قيمته.

**ومن الفروق الجوهرية بين التقويم والقياس ما يلي:**

١- التقويم عملية شاملة لجميع عناصر المنهج التربوي بينما القياس عملية جزئية تنصب على جانب معين للمراد قياسه.

٢- يهتم التقويم بإصدار الأحكام العامة التي تتسم بالنوع والكيف بينما يركز القياس على الكم.

٣- يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج بينما يكتفي القياس بإعطاء بعض المعلومات المحددة عن الشيء المراد قياسه فقط.

٤- يرتكز التقويم على مجموعة من الأسس مثل الشمول والاستمرارية والتنوع ونحوها، بينما يرتكز القياس على مجموعة من الوسائل يشترط فيها الدقة المتناهية (الوكيل والمفتي، ١٩٩٨م:١٧٨).

ويؤكد الباحث بأن القياس والتقويم يرتبطان بعلاقة قوية وجوهرية ومن الصعب أن يستقل أحدهما عن الآخر؛ لأن عملية القياس سابقة لعملية التقويم وكثيراً ما يعتمد التقويم على القياس في جميع ما يمكن قياسه؛ فأصبحت العلاقة بين القياس والتقويم علاقة الجزء بالكل، فالتقويم بذلك أعم من القياس وأكثر شمولاً منه.

أما بالنسبة لمصطلحي التقويم والتقييم فلا زال مثاراً للنقاش في أوساط التربويين، حتى عده بعض التربويين مصطلحاً واحداً بينما يرى آخرون أن لكل مصطلح دلالته ومعناه، والمدقق في أصل هاتين الكلمتين يجد أن التقييم: "كلمة مستحدثة على غير قياس، شاع استخدامها على اللسان العربي، وفي الكتابات، والمؤلفات، مما حدا بمجمع اللغة العربية بالقاهرة إلى إجازة استخدامها وإلحاقها بالتقويم، ومعناها جعل قيمة للشيء" (حبيب، ٢٠٠٠م:١١).

وفي المقابل ورد مصطلحان في اللغة الأجنبية هما (Valuation) بمعنى تقييم أي تحديد القيمة أو القدر و (Evaluation) بمعنى تقويم أي التعديل، والتحسين، والتطوير" (أبو حطب ورفاقه، ١٩٩٧م:٤).

ولكي نميز بين التقييم والتقويم بشكل دقيق، فإنا نستخدم التعريف الآتي: "التقييم هو المرحلة الأولى من التقويم، وهدفه معرفة المستوى الحالي للبرنامج، أو المشروع، أو الشيء المراد تقييمه، أي معرفة الوضع الحالي كما هو، أما التقويم فهو المرحلة اللاحقة التي تهدف إلى تحسين، أو تعديل، أو تطوير هذا المستوى الحالي للبرامج والمشروعات" (المغلوث، ١٤١٧هـ:٨). ويلاحظ أن التقييم عملية تالية للقياس ومترتبة عليه، فهو عملية تشخيص تتم في ضوء المعلومات التي يتم الحصول عليها من عملية القياس.

ورغم اختلاف مدلول المفاهيم الثلاثة عن بعضها البعض إلا أن العلاقة بينهما علاقة وثيقة وتكاملية؛ إذ لا يمكن أن يجرى تقويم دون أن تسبقه عملية قياس أو تقييم، كما لا يفيد القياس في شيء إن لم تعقبه عملية تقييم، لذا فالعلاقة بينهم علاقة متبادلة.

## أنواع التقويم:

تختلف أنواع التقويم باختلاف الأساس الذي تقوم عليه عملية التقويم، فهناك من يصنفه وفقاً للتوقيت الذي يجرى فيه، أو وفقاً للأهداف، أو الوظيفة التي يسعى لتحقيقها، وآخرون يصنفونه في ضوء مجالاته، أو في ضوء إطاره المرجعي، أو أسلوب تنظيمه، أو أسلوب تنفيذه وغير ذلك من التصنيفات الأخرى. وسيتم عرض تقسيم واحد من تقسيمات التقويم التربوي، وذلك باعتبار وقت إجرائه؛ لما لهذا التقسيم من علاقة بموضوع هذه الدراسة.

## والتقويم التربوي -بحسب وقت إجرائه- ثلاثة أنواع:

### ١- التقويم القبلي (Pre-Evaluation):

وهو تقويم مبدئي أو تمهيدي، ويتم من حيث التوقيت في بداية العملية التعليمية، وقبل أن يبدأ المعلم في عملية التدريس، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى:

- تحديد نقطة البداية لكل تلميذ أو للتلاميذ كمجموعة، حتى يدرك المعلم مستويات من يقوم بتدريسهم، قبل أن ينتقل إلى تدريس موضوع جديد.
- تحديد مدى استعداد التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم، وما إذا كان ذلك يمكنهم من تعلم وحدة، أو مقرر جديد، إذ أن هذه الوحدة قد يلزمها متطلبات سابقة، لا بد أن تتوافر لدى التلميذ.
- تمكين المعلم من الوقوف على مدى تقدم تلاميذه، وما استفادوه من تعلم موضوع، أو وحدة تعليمية جديدة، حيث إنه يمكن المعلم من مقارنة مستويات تلاميذه بعد عملية التدريس بمستوياتهم في هذا التقويم القبلي أي قبل أن تبدأ عملية التدريس (هاشم، ١٤٢٧هـ:٨٤).

**ويقسم بعض التربويين التقويم القبلي أو المبدئي إلى أنواع فرعية هي:**

- تقويم تشخيصي، ويهدف للكشف عن نواحي القوة والضعف لدى التلميذ قبل بداية عملية التعليم.
- تقويم الاستعداد، ويهدف إلى تحديد مدى استعداد التلاميذ لبدء تعلم موضوع أو نشاط جديد.
- تقويم تصنيفي، ويهدف إلى وضع التلميذ في المكان المناسب، من خلال تحديد مستوى التلاميذ، وتصنيفهم في صفوف أو مراحل أو مستويات تعليمية محددة.

**٢- التقويم التكويني (Formative Evaluation):**

وهو التقويم البنائي، ويتم خلال تنفيذ العملية التعليمية، وفي أثنائها، ولذلك يكتسب صفة الاستمرارية طالما أن هناك استمراراً لعملية التعليم، ويمكن أن تتم خلال هذا التقويم عمليات تشخيصية وعلاجية لتصحيح المسار. وعادة ما يقتصر التقويم التكويني بحكم مداه الزمني القصير نسبياً على إحدى وحدات البرنامج أو المقرر الدراسي، ولذلك فإن أهم خطواته هو اختيار هذه الوحدة موضع التقويم.

كما أنه يهدف إلى تقديم تغذية راجعة تمتد إلى كل من التلميذ والمعلم، فهي بالنسبة للتلميذ تعزز نجاحه حتى تتحقق الأهداف التعليمية التي لديه، أو تصف أخطاء التعلم التي تحتاج إلى تصحيح مساره نحو تحقيق الأهداف، أما بالنسبة للمعلم فإن هذه التغذية الراجعة تزوده بمعلومات تفيده كثيراً في إعادة النظر فيما يستخدمه من مواد أو وسائل أو طرق للتدريس، بالإضافة إلى توصيف الأساليب العلاجية الفردية والجماعية لتصحيح الأخطاء والتغلب على الصعوبات التي يقع فيها التلاميذ (أبو حطب ورفاقه، ١٩٩٧م :١٤).

**٣- التقويم البعدي (Post-Evaluation):**

وهو التقويم الختامي أو النهائي ويتم عادة في نهاية التعلم بعد تدريس الوحدة أو المقرر، وهو أكثر شمولاً من النوعين السابقين حيث أنه يعطي صورة كلية ومتكاملة عن نتائج عملية التعليم ومخرجاته. ويشكل هذا النوع من التقويم طرفاً أساسياً في عملية المقارنة بين نتائج التقويم القبلي وما توصل إليه من نتائج في التقويم البعدي، حيث يمكن تحديد مستوى التقدم الذي حدث لدى التلاميذ من خلال عملية التعليم والتعلم (هاشم، ١٤٢٧هـ:٨٥).

## التقــويم المستمر

تعود نشأة التقويم المستمر إلى العالم سكريفن "Scriven" في عام ١٩٦٧م باعتبـــار أنـــه أول من أطلق اسم التقويم البنائي أو التكويني (المستمر)، ويطلق عليه أيضاً التقــويم المرحلـــي أو التطويري، وقد استخدمت وزارة التربية والتعليم مصطلح (المستمر) لوضـــوحه وســـهولة فهمه لفئات المجتمع.

### أهداف التقويم المستمر:

ذكر عدد من الباحثين والمختصين في التربية وعلم النفس مجموعة من أهــداف التقــويم المستمر (عريفج ومصـــلح، ١٩٨٧م) و (غـــانم، ١٤١٨هـــ) و (دليـــل التقـــويم المســـتمر، ١٤١٩هـــ) يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تطوير إجراءات تقويم التلميذ.
- تعريف الأسرة لمستوى تقدم ابنها ومشاركتها في التقويم.
- متابعة المعلم لمستوى تقدم تلاميذه.
- وضع تقدير ثابت لمستوى أداء التلاميذ.
- توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب.
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضـــعف وتلافيهـــا، وتعزيـــز جوانب القوة.
- إثارة دافعية التلميذ للتعلم والاستمرار فيه.
- مراجعة التلميذ في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المفيدة.
- التعرف على تعلم التلميذ، ومراقبة مدى تقدمه وتطوره.
- تقوية واقعية التعلم عند التلاميذ.
- تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعلم والتعليم.
- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، لتسهيل انتقال أثر التعلم.

- تحليل موضوعات الدراسة، وتوضيح العلاقات القائمة بينها.
- وضع برنامج للتعلم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقوية والتعمق.
- حفز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية.
- مساعدة المعلم على تحسين مستوى تدريسه.
- إعادة النظر في المناهج وتعديلها إذا كان ذلك عاملاً من العوامل المعيقة للتعليم والتعلم.
- الحصول على البيانات لتشخيص عدم فاعلية التدريس.
- تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ به.
- زيادة أثر انتقال التعلم عن طريق ربط التعليم السابق باللاحق.
- الحد من سلبيات اختبارات نهاية الفصل الدراسي.

## إجراءات التقويم المستمر:

**أشارت وهبة إلى بعض الإجراءات لتطبيق التقويم المستمر وهي:**

١- تحديد ما أتقنه التلاميذ من المهارات الضرورية لفهم وإتقان الموضوع المراد تعليمهم إياه قبل البدء بالتعليم.

٢- تقسيم الموضوع إلى وحدات تعليمية صغيرة، وتحديد المهارة المطلوب إتقانها في نهاية كل وحدة تعليمية.

٣- تدريب التلاميذ على هذه المهارة.

٤- اختبار جميع التلاميذ في هذه المهارة للكشف عن درجة إتقانهم لها، ورصد مواطن الضعف، والصعوبات والمعوقات التي تحول دون الإتقان المطلوب.

٥- معاودة تدريب الذين فشلوا في إتقان المهارة، وذلك إما بتكليف زملائهم القيام بهذا التدريب، وإما بتغيير طريقة التدريب، وإما بتيسير مصادر تعلم أخرى لهم.

٦- معاودة اختبار من أعدنا تدريبهم.

٧- تكرار الخطوات رقم (٥)، (٦) حتى يتقن جميع التلاميذ المهارة المطلوبة.

٨- الانتقال إلى الوحدات التعليمية التالية.

٩- إعادة تطبيق الخطوات من رقم (٢) إلى رقم (٧) على الوحدات التالية.

والملاحظ في هذه الخطوات هو عدم السماح للمعلم بالانتقال من وحدة تعليمية إلى وحدة تعليمية أخرى إلا بعد التثبت من إتقان التلاميذ للمهارات السابقة (وهبة، ١٩٩٣م:١١).

## التقويم في المرحلة الابتدائية:

**تعد المرحلة الابتدائية قاعدة أساسية غرضها تمكين الطالب من إتقان المهارات الأساسية واكتساب قدر مناسب من العلوم والمعارف المقررة:**

١- يكون تقويم الطالب في هذه المرحلة مستمراً ومعتمداً على ملاحظات معلميه، ومشاركته في الدروس، وأدائه في التدريبات والاختبارات الشفهية والتحريرية وينقل الطالب إلى الصف التالي بعد إتقانه مهارات الحد الأدنى المقررة.

٢- يدون المعلم خلاصة ملاحظاته على الطالب بواقع أربع مرات في العام الدراسي، ويُطلع ولي أمر الطالب عليها.

٣- تقوم لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة أو ما يماثلها بدراسة وضع الطالب الذي لم يتمكن من تحقيق الحد الأدنى أو النهاية الصغرى واتخاذ قرار إما بترفيعه أو إبقائه عاماً آخر أو تحويله للبرامج المساندة، ويتم إشعار ولي أمر الطالب بمستوى ابنه خلال العام الدراسي من خلال بطاقة التقويم بحيث يوضع أمام كل مادة دراسية الرقم المناسب الدال على مستوى الطالب، كما في الجدول التالي: (المذكرة التفسيرية للائحة تقويم الطالب، ١٤٢٧هـ:٣٥).

دلالة الأرقام الموجودة في بطاقة التقويم المرسلة لولي الأمر

| مستوى الطالب | دلالة الرقم |
|---|---|
| ١ | أتقن جميع المعارف والمهارات |
| ٢ | أتقن معظم المعارف والمهارات بما فيها من مهارات الحد الأدنى |
| ٣ | أتقن على الأقل الحد الأدنى من المعارف والمهارات |
| ٤ | لم يتقن مهارة أو أكثر من مهارات الحد الأدنى |

ويكون عدد فترات التقويم أربع مرات خلال العام الدراسي في منتصف الفصل الدراسي الأول والثاني وفي نهاية الفصل الدراسي الأول والثاني، وتحصر المشكلات والصعوبات التي تواجه الطالب وتدون في خانة الملحوظات العامة.

## الطريقة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الابتدائية:

تقضي لائحة تقويم الطالب أن يكون تقويم تحصيل الطالب في المرحلة الابتدائية مختلفاً عنه في بقية مراحل التعليم العام، حيث اعتبرت اللائحة أن تلك المرحلة تعد القاعدة الأساسية، انطلاقاً من حقيقة أن الطالب في بداية التحاقه بالتعليم يحتاج إلى رعاية خاصة، يتم من خلالها الكشف عن قدراته، والتعرف على ما قد يعترضه من صعوبات نفسية ودراسية يمكن أن تؤثر عليه طوال سنوات التعليم العام. إضافة إلى ذلك فإن الضعف الذي يلاحظ على بعض طلاب التعليم العام في بعض المواد الدراسية يكون ناتجاً عن عدم التركيز على الجوانب الأساسية من علوم ومعارف ومهارات مقررة في المرحلة الابتدائية، أو عن اتباع أسلوب يعتمد فقط على التلقين، ويركز على ذكر المعلومات وترديدها دون فهم حقيقي لها.

**وللإسهام في حل هذه المشكلات، تضمنت اللائحة عدداً من الأسس للتعامل مع تقويم الطلاب في المرحلة الابتدائية تمثلت فيما يأتي:**

١- التركيز على إكساب الطلاب العلوم والمعارف والمهارات المقررة في كل مادة دراسية.

٢- إتباع أساليب تدريسية تؤدي إلى تجسد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية.

٣- العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن الطالب من المهارة أو المعرفة.

٤- تجنب الآثار النفسية السلبية التي قد يتعرض لها الطلاب وارتباطها بتجربتهم الدراسية، مثل الشعور بالقلق والخوف.

٥- غرس العادات والاتجاهات الإيجابية في نفوس الطلاب تجاه التعليم.

٦- إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح والتقدم بحيث يكون الدافع للتعليم والذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل.

٧- تجنيب الطلاب الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن درجات أدوات التقويم هي الهدف من التعليم.

٨- إشراك ولي أمر الطالب في التقويم، وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه، وطلب معونته في التغلب عليها.

٩- اكتشاف الإعاقات وصعوبات التعلم لدى الطلاب مبكراً والعمل على علاجها والتعامل معها بطريقة تربوية صحيحة.

## خصائص تلميذ المرحلة الابتدائية:

يسود اعتقاد بين العاملين في ميدان التربية وعلم النفس مفاده أن معرفة بعض مفاهيم النمو الأساسية تشكل عاملاً هاماً من عوامل فهم سلوك المتعلم في الأوضاع التربوية المختلفة، لأن من متطلبات العملية التربوية معرفة كيف يحدث التعلم، وكيف يرتبط بعمليات النمو الجسدي والنفسي والمعرفي. والوقوف على هذه المعرفة يمكن المربين من تنظيم عملية التعليم على نحو يعزز النمو السوي ويعمل على تطوير شخصية صحية متكاملة (نشواتي،١٩٨٣م: ١٤٧).

ويشير مجاور أن الطفل في المرحلة الابتدائية يتميز بخصائص من النمو العقلي والجسمي والانفعالي، وفي ضوء هذه الخصائص تقوم المدرسة بتزويده بوسائل التعلم وتمهد له سبل المعرفة وتفتح عقله على آفاق من الحياة أوسع، وتحاول أن تجعل تفكيره أكثر خصوبة، وجسمه أكثر انسجاماً، وانفعالاته أكثر اتزاناً، وفي هذه الفترة من حياة الطفل توضع اللبنات الأولى لديه ليرتقي نحو الأسس العامة للتعامل الاجتماعي الصحيح والناجح (مجاور، ١٩٨٠م:١).

ويظل الطفل في المرحلة الابتدائية من سن السادسة إلى سن الثانية عشر تقريباً، وهي فترة طويلة نسبياً تتخللها تغيرات كبيرة تطرأ على الطفل، فطفل السادسة يختلف كثيراً عن طفل الثانية عشر من الناحية الشكلية والنفسية والشخصية، ويمكن أن نلاحظ ذلك من خلال نظرة متمعنة لطفلين في المرحلتين؛ فالطفل عن دخوله المدرسة يبدو ضعيف البنية، قليل الخبرة، سطحي التفكير، تغلب عليه البراءة، أما الطفل عند تخرجه منها في سن الثانية عشرة تجده قد حصل قدراً ملحوظاً من المعارف والخبرات، ويبدو قريباً في جسمه من سن الرشد (شحاته والجغيمان، ١٤١٩هـ:٢٨)، وهذه المرحلة يطلق عليها علماء النفس مرحلة الطفولة المتأخرة، ويسميها البعض بمرحلة المدرسة الابتدائية وتسمى أيضاً بمرحلة العصبة، ويسمي زهران (١٤٢٥هـ) مرحلة الصفوف الثلاثة الأخيرة بمرحلة قبيل المراهقة "Preadolescence".

وهناك من يشطر هذه المرحلة إلى مرحلتين نظراً لطول هذه الفترة والاختلافات الكبيرة بين مراحلها الدنيا والعليا من الناحية العقلية والانفعالية والجسمية، مرحلة الطفولة الوسطى بين ٦-٩ من العمر، ومرحلة الطفولة المتأخرة بين ٩-١٢ من العمر، وحيث أن الدراسة الحالية تتعلق بتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية والتي تتراوح أعمارهم في الغالب من ٩-١٢ سنة، والتي تقع في مرحلة الطفولة المتأخرة، فسيعرض الباحث أهم خصائص نمو تلاميذ هذه المرحلة، وهي كما يلي:

## مرحلة الطفولة المتأخرة (٩ – ١٢) سنة:

### النمو الجسمي:

تتميز هذه المرحلة ببطء معدل النمو بالنسبة لسرعته في المرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة ويشهد الطول زيادة ٥% في السنة، وفي نهاية المرحلة يلاحظ طفرة في نمو الطول، ويشهد الوزن زيادة ١٠% في السنة، وتستطيل الأطراف، ويتزايد النمو العضلي وتكون العظام أقوى من ذي قبل، وتتابع ظهور الأسنان الدائمة، وتزداد المهارات الجسمية، ويقاوم الطفل المرض بدرجة ملحوظة، ويتحمل التعب ويكون أكثر مثابرة (زهران، ١٤٢٥هـ:٢٧٤).

ويتأثر النمو الجسمي بالعوامل المادية والاقتصادية والصحية، فكلما تحسنت هذه العوامل كان النمو أفضل، ويؤثر الغذاء كماً ونوعاً في نمو الجسم ونشاطه، فكان من الواجب على الوالدين والمربين العناية بتغذية الطفل ومتابعته في البيت والمدرسة حتى يتحقق النمو الصحي السليم.

## النمو الحركي:

تنمو خلال هذه المرحلة القوة البدنية نمواً منتظماً، وتتجه المهارات الحركية إلى التقدم؛ وذلك نتيجة لنمو العضلات الكبيرة والصغيرة، فنجد الطفل في هذه المرحلة ميالاً إلى الأعمال اليدوية، مثل: تركيب الأشياء، وامتلاك ما تقع عليه يده. ويكون النشاط في أوجه مع بداية هذه المرحلة فلا يستطيع الجلوس في مكان واحد لفترة طويلة فلا بد من الحركة، ولهذا نجده يسعى إلى تعلم المهارات الجسمية والحركية اللازمة للألعاب المختلفة، مثل: الكرة والقفز والجري والتوازن وتعلم السباحة، وهو على استعداد أن يلعب لمدة أطول حتى يتعب، كما يكون عنده الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة والرسم بالألوان (شحاته والجغيمان، ١٤١٩هـ:٣٠).

وذكر زهران أن هذه المرحلة تعتبر فترة النشاط الحركي الواضح، وتشاهد فيها زيادة واضحة في القوة والطاقة، وتكون الحركة أسرع ويستطيع الطفل التحكم فيها بدرجة أفضل، وينمو لديه التوافق الحركي، وتزداد كفاءاته ومهاراته اليدوية، وتتم السيطرة التامة على الكتابة، وينتقل الطفل في الكتابة من خط النسخ إلى خط الرقعة، ويميل الطفل في هذه المرحلة إلى ما هو عملي فيبدو وكأن الأطفال "عمال صغار" ممتلئون نشاطاً وحيوية ومثابرة.

## النمو العقلي:

يستمر نمو الذكاء بصورة سريعة حتى يصل في منتصف هذه المرحلة إلى حوالي نصف إمكانات نمو ذكائه في المستقبل تقريباً، وتتجلى لدى الأذكياء القدرة على الابتكار إلا أن نمو هذه الخاصية تعتمد على مدى قبول الجماعة المحيطة لأفكاره وتشجيعه على ذلك.

ومع بداية هذه المرحلة ونهاية المرحلة السابقة يبدأ التفكير يتجه إلى التجريد وعدم الاعتماد الكلي على المعينات الحسية، حيث يستطيع التفسير بدرجة أفضل من ذي قبل، كما يستطيع إدراك حب الله وحب الوالدين وحب الوطن، كما يستطيع وضع تعريف قريب من الصحة للكلمات المجردة، مثل: العطف، والشجاعة، والغيرة، والانتقام، والكرم، كما يبدأ بالتفكير القائم على التعليل العقلي السليم في نهاية هذه المرحلة (الهاشمي،١٩٨٠م: ١٧٢).

ونتيجة لهذا النمو في القدرات العقلية يزداد استعداد الطفل لتلقي معلومات أرقى من سابقتها بحيث تواكب احتياجاته خاصة فيما يتعلق منها بالعلوم التي تتناول حقائق ثابتة، حيث يجد الطفل نفسه دائم التفكير فيها مثل: أصل الخلق، وحقيقة الرسالة، والإيمان، والفهم الصحيح للقضاء والقدر، والأحكام الشرعية التي يحتاج إليها في حياته اليومية، كما أنه يتوق إلى معرفة العالم من حوله وتكثر أسئلته لفهم حقيقة حياته، ويتلذذ طفل هذه المرحلة بالقصص ويحرص عليها.

ويؤكد البعض على أن كل العمليات العقلية من تذكر وتفكير وانتباه وغير ذلك تبدأ بالوضوح في هذه المرحلة، خاصة بعد سن التاسعة (القوصي، ١٩٧٥م: ١٥٢– ١٥٣). كما أن الطفل خلال هذه المرحلة تصبح لديه القدرة على الحوار والقدرة على التناول المنطقي للأشياء (قطامي، ١٩٩٠م: ٦٣).

**النمو الانفعالي:**

يشعر طفل هذه المرحلة أنه قد أصبح كبيراً، فيحاول بصفة دائمة التخلص من مظاهر الطفولة، وهذه المرحلة تعد من أهدأ مراحل الطفولة، حتى أن كثيراً من الباحثين يطلق عليها اسم "مرحلة الطفولة الهادئة"، وتنمو قدرة الطفل على التحكم في انفعالاته مما يؤدي إلى قلة العدوان المادي قياساً مع المرحلة السابقة، ويتحول هذا العدوان إلى عدوان لفظي، أو بصورة مقاطعة، ويشتد ميل الطفل إلى المرح والضحك ويحب من يتصف بهما ويفهم الطرف ويسعد بها (شحاته والجغيمان، ١٤١٩هـ:٤١).

وكذلك تعتبر هذه المرحلة مرحلة سكون من الناحية الانفعالية للطفل، وذلك قبل أن ينتقل إلى المرحلة الحادة العنيفة بعد ذلك وهي مرحلة المراهقة، كما أنها مرحلة راحة نسبية عقب المرحلة العنيفة السابقة وهي مرحلة الطفولة الوسطى (عبد الرحيم، ١٩٨٣م:١٨).

كما يعبر الطفل عن الخجل في صورة مظاهر عصبية مثل: الإمساك بالرأس، أو بأحد جوانبه، أو جذب الأنف أو الأذن، أو الملابس، أو تبديل رجل بأخرى أثناء الوقوف (منصور، ١٩٨٩م : ٣٧٣).

## النمو اللغوي:

في هذه المرحلة تزداد حصيلة الطفل اللغوية إذ تزداد لديه المفردات ويزداد فهمه لها، ويستطيع التفريق بين المترادفات، ويدرك الطفل التباين والتماثل والتشابه، كما أنه يفهم المعاني المجردة مثل: الصدق، الكذب، الأمانة، العدل، الحرية، الحياة، الموت.

كما يستطيع التمييز بين الكلمات وبين الأسماء والحروف وأقسام كل منهما، ويصبح رصيده اللغوي في هذه الفترة بحدود خمسة آلاف كلمة، ويميل إلى القراءة أكثر من الكتابة، ويستقطب الكثير من المفردات من مواضيع القصص، ويستطيع بسهولة أن يلخص القصة بعد قراءتها، كما يحسن القراءة الصامتة، ويحتاج إلى التشخيص للقراءة الجهرية (الهاشمي، ١٩٨٠م:١٧٤).

والطفل في نموه اللغوي لا يقتصر على مجرد تعلم الألفاظ، بل يتعلم معها في نفس الوقت القواعد التي تحكم استعمال هذه الألفاظ.

## النمو الاجتماعي:

يتميز الطفل في فترة ما قبل المراهقة بالميل إلى ضبط الانفعالات والتأثر بقيم الكبار الراشدين، ويصبح للتنشئة الاجتماعية أهمية خاصة في هذه المرحلة (داود وحمدي، ١٤٢٥هـ:٢٤)، ويميل طفل هذه المرحلة إلى مجتمع الكبار فيحاول اكتساب معاييرهم واتجاهاتهم وقيمهم، ويزداد تأثير جماعة الرفاق ويتفاعل معهم بصورة جيدة حيث يستهويه العمل الجماعي واللعب الجماعي، فمجموعة الرفاق ضرورية له من أجل احترام الذات، وفهم المعيار الذي يقيس به الطفل مدى نجاحه أو فشله، ومن خلالهم يحقق ذاته خارج نطاق الأسرة (الأشول، ١٩٩٦م: ٤٥٨)، (أبو حطب ورفاقه، ١٩٩٧م: ٣٣٣).

وتؤكد البحوث العلمية ضرورة جعل الطفل يحيا خبرات يتعلم منها تحمل المسئولية الاجتماعية، وتعلم الإيثار، وسلوك الكرم، ومساعدة الآخرين، وتعزيز هذا السلوك لديه حيث لا يكفي مجرد التوجيه والوعظ والإرشاد (زهران، ١٤٢٥هـ:٢٨٦).

**النمو الديني:**

قال الله تعالى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (سورة الروم: ٣٠).

وجاء في السنة من حديث أبي هريرة –رضي الله عنه– أن النبي  قال: ((ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أوينصرانه أو يمجسانه، كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء))، ثم يقول:

﴿ فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ﴾ متفق عليه. وذكر الشوكاني –رحمه الله– أن المراد بالفطرة التي يولد عليها الإنسان تعني الإسلام (الشوكاني، ١٤٠٩هـ: ٤/٢٢٤).

وفي فطرة الإنسان قوة تقتضي اعتقاد الحق والرغبة في النافع؛ لأن في النفس البشرية ما يوجب ترجيح الحق على الباطل سواءً في الاعتقادات أو الإرادات لأنها ولدت على الفطرة، وهذا يعني أن الجانب الديني لدى الإنسان فطري لأن عنده استعداد لمعرفة الخالق جل وعلا والإيمان به سبحانه وتوحيده واللجوء إليه وسؤاله عندما تحيط به الأخطار مهما كان عمره.

وفي هذه المرحلة يتميز الشعور الديني للطفل بالبيئة الاجتماعية التي يتربى فيها، فإن كانت بيئة متدينة نشأ على ما تربى عليه وتطبع به. ويأخذ السلوك الديني وأداء الفرائض شكلاً اجتماعياً، ويصبح الدين بذلك وسيلة من وسائل التوافق الاجتماعي. وتتسع آفاق الطفل، ويخرج من حدود ذاته الضيقة، ويربط بين الله وبين ذاته وبين العالم في آن واحد، ويعرف الطفل أن الله ليس ربه وحده، بل هو إله كل الناس ويعرف الطفل أن الدين يجمع جماعة كبيرة أوسع من أسرته، وأن هناك جماعات أخرى تتبع أدياناً أخرى (زهران، ١٤٢٥هـ: ٢٩٤). كما يبدأ الأمر بالتكاليف الشرعية وأداء العبادات في هذه المرحلة من العمر لحديث عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده أن رسول  قال: ((مروا أبناءكم بالصلاة لسبع واضربوهم عليها لعشر وفرقوا بينهم في المضاجع)) رواه الأمام أحمد بإسناد صحيح١١/٣٦.

## الدراسات السابقة :

**مقدمة:** مراجعة الباحث للدراسات السابقة من أهم خطوات البحث العلمي، عندما شرع الباحث بإعداد هذه الدراسة قام بالبحث والإطلاع -في حدود علمه- على الدراسات والبحوث العلمية المحكمة القريبة من مشكلة الدراسة والوقوف على أهم نتائجها للاستفادة منها في مجال دراسته ليبدأ من حيث انتهى الآخرون.

وكانت طريقة عرض الدراسات السابقة بترتيبها تاريخياً من الأقدم إلى الأحدث، ويتضمن العرض الإشارة إلى عنوان الدراسة وذكر أهم ما يتعلق بها من: أهداف الدراسة، والمنهج العلمي المستخدم، ومجتمع وعينة الدراسة، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة، وفي ختام الفصل قام الباحث بالتعليق على هذه الدراسات ومدى الاستفادة منها في دراسته. وقد قسم الباحث الدراسات السابقة إلى قسمين وهي على النحو التالي:

**أولاً:** الدراسات التي تناولت التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية.

**ثانياً:** الدراسات التي تناولت التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

### أولاً: الدراسات التي تناولت التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية:

#### ١- دراسة الصعيدي (١٤٢٤هـ) بعنوان:

" ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر.

ولتحقيق هذه الدراسة صمم الباحث استبانة انطوت على عدد من الممارسات التقويمية، وتكونت في صورتها النهائية من (٥٣) عبارة، وبعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها قام الباحث بتوزيعها على عينة الدراسة، وبلغ عددهم (٦٠) مشرفاً تربوياً للصفوف الأولية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع مبادئ التقويم المستمر تمارس من قبل المعلمين ولكن بدرجات مختلفة، أعلاها الاكتفاء بتقويم واحد للمهارة المتقنة وأدناها درجة اختبار الأداة المناسبة لتقويم المهارة، والمساواة بين مهارات الحد الأدنى وغيرها عند إجراء عملية التقويم، والاعتماد على أكثر من أداة لتقويم المهارة الواحدة، وتدوين ملاحظات وصفية حول أداء التلميذ.

كما بينت نتائج الدراسة ضعف ممارسات المعلمين لخطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي، وأن أكثر أدوات التقويم ممارسة لجمع المعلومات هي:

المناقشات الصفية، والتدريبات في الكتاب المدرسي، والاختبارات الشفهية، وأقلها ممارسة أسئلة الاختيار المتعدد، والصواب والخطأ، والمقابلة، والسجلات الوصفية، إضافة إلى أن قوائم الشطب وسلالم التقدير لا تمارس إطلاقاً من قبل المعلمين.

وتوصلت نتائج الدراسة كذلك إلى أن هناك ضعفاً ملحوظاً في ممارسات المعلمين النشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر خصوصاً تلك الممارسات المتصلة بتقديم التغذية الراجعة، وتقديم النشاطات الإثرائية للتلاميذ المتقنين، والعلاجية لغير المتقنين، وتحديد معوقات الإتقان، وتقديم وصف تشخيصي لولي الأمر حول أداء التلميذ، واقتراح البرامج لعلاج مواطن الضعف عند ابنه، وتصنيف التلاميذ في ضوء احتياجاتهم اللازمة لإتقان المهارة.

**٢- دراسة الداود (١٤٢٥هـ) بعنوان:**

"واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات".

وهدفت الدراسة إلى تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في استخدام التقويم المستمر، والتعرف على الصعوبات التي واجهت المعلمات والمشرفات عند استخدامهم التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي على عينة مكونة من (٢٣٢) معلمة و(٦٨) مشرفة للصفوف المبكرة.

**وكان من أبرز النتائج ما يلي:**

- من إيجابيات التقويم المستمر: إتقان التلميذ للكفايات والمهارات الأساسية المطلوبة، اكتشاف التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة مبكراً والتعامل معهن بطريقة تربوية تناسب حالتهن، اكتشاف الميول الرياضية لدى التلميذات وتنميتها.
- من سلبيات التقويم المستمر: تشكيله عبئاً جديداً على المعلمة بسبب ما يتطلبه من تركيز أكثر على أداء التلميذ داخل الفصل، عدم إلمام المعلمات بأساليب التقويم الحديثة في الرياضيات.

- من الصعوبات عند تطبيق التقويم المستمر: كثرة نصاب المعلمة من الحصص الدراسية، عدم تدريب أو تهيئة كل من المعلمات والمشرفات والمديرات لنظام التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كافٍ.

**٣- دراسة الشهري (١٤٢٧هـ) بعنوان:**

" دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور بمحافظة الطائف "

هدفت الدراسة إلى الوقوف على الإيجابيات والسلبيات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور، وكذلك التعرف على الصعوبات التي واجهت تطبيقه، وتحديد الممارسات المختلفة مع هذا النوع من التقويم داخل الصف الدراسي، ومن ثم تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطويره.

واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٣) معلماً للصفوف المبكرة و(١٣) مشرفاً تربوياً، و(٢٧٨) ولياً من أولياء أمور الطلاب.

**وكانت أبرز النتائج:**

- ظهرت العديد من الإيجابيات التي كانت ملموسة بشكل كبير وفي مقدمتها (تخفيف درجة قلق التلميذ من الاختبارات، وخفض معدلات رسوب التلاميذ).
- كما ظهرت بعض السلبيات وفي مقدمتها (ضعف اهتمام الأسر بنتائج التقويم المستمر)، ويرى بعض أفراد العينة (تأثير نتائج التقويم المستمر بذاتية المعلم).
- ومن أهم الصعوبات التي واجهت التقويم المستمر عند تطبيقه في الميدان التربوي (كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية، وعدم فهم أولياء الأمور للتقويم المستمر، وكثرة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد، وعدم وجود أدلة تساعد المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر).
- أظهرت نتائج التحليل أن أكثر الأدوات استخداماً عند جمع البيانات لإصدار نتائج التقويم المستمر (المناقشة الصفية، والاختبارات الشفوية، والواجبات المنزلية، والتمارين الصفية، والملاحظة).

**٤- دراسة الزهراني (١٤٢٨هـ) بعنوان:**

" العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات "

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي.

واستخدم في هذه الدراسة ثلاث أدوات: ١- سجل التقويم المستمر ٢- الاختبار التحصيلي ٣- استبانة للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦١) تلميذاً بالصف الثالث الابتدائي في المدارس الست المختارة و(١٥) معلماً يدرسون مادة الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في المدارس الست المختارة.

**وتوصلت نتائج الدراسة إلى:**

- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب التقويم المستمر ورتب درجة الاختبار التحصيلي بالنظر إلى جميع التلاميذ بصفة عامة، وعلى مستوى المدارس توجد علاقة في مدرستين من أصل ست مدارس، وعلى مستوى التخصص في تخصص الرياضيات فقط، وعلى مستوى المعلمين لدى معلمين من أصل (١٥) معلماً.
- عدم وجود توافق بين رتب التقويم المستمر ورتب درجات الاختبار التحصيلي.
- ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثالث الابتدائي كانت بدرجة متوسطة لتطبيق التقويم المستمر، وبدرجة متوسطة لأساليب جمع المعلومات للتقويم المستمر، وبدرجة عالية للممارسات المتصلة بنتائج التقويم المستمر.
- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ممارسات معلمي الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في التقويم المستمر المتصلة بكيفية تطبيق التقويم المستمر، وبأساليب جمع المعلومات، وبنتائج التقويم التي تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة ككل.
- عدم وجود علاقة بين (ممارسات المعلمين) و (الاتفاق بين درجة التلميذ في الاختبار التحصيلي ورتبته في التقويم المستمر).

## ثانياً: الدراسات التي تناولت التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية:

### ٥- دراسة الغامدي والزهراني (١٤٢٠هـ) بعنوان:

"دراسة تحليلية لمهارات مادة القراءة والمحفوظات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية المحددة في أسلوب التقويم المستمر في ضوء مهارات القراءة اللازمة للتلاميذ"

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى شمولية مهارات أسلوب التقويم المستمر في مادة القراءة والمحفوظات للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لمهارات القراءة اللازمة للتلاميذ.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم شمولية أسلوب التقويم المستمر في مادة القراءة والمحفوظات للصف الرابع الابتدائي لمهارات القراءة اللازمة للتلاميذ، حيث بلغت نسبة المهارات التي تضمنها ٤٤,٤%. كما أظهرت النتائج أن أسلوب التقويم المستمر في مادة القراءة والمحفوظات في الصف الخامس الابتدائي لم يراعِ جميع مهارات القراءة اللازمة للتلاميذ، حيث شملت ما نسبته ٥٤,٤%. كما أشارت نتائج الدراسة إلى قصور أسلوب التقويم المستمر في مادة القراءة والمحفوظات للصف السادس الابتدائي في قياس مهارات القراءة اللازمة للتلاميذ، حيث جاءت نسبة المهارات التي تضمنها٢٠% من مجموع المهارات.

وكشفت نتائج الدراسة عن أن مهارات القراءة للصف الخامس الابتدائي المحددة في أسلوب التقويم المستمر هي أكثر مراعاة للمهارات القرائية اللازم إكسابها للتلاميذ، يلي ذلك مهارات القراءة في الصف الرابع ثم مهارات القراءة للصف السادس الابتدائي.

### ٦- دراسة هادي (١٤٢٤هـ) بعنوان:

" واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية "

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى مراعاة التقويم المستمر لأهداف تعليم القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والتعرف على الأساليب المستخدمة من قبل المعلمين في التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات، ورصد المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات، والتوصل إلى حلول مناسبة تسهم في الارتقاء بمستوى التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات، والكشف عن مدى مراعاة محتوى تدريبات كتاب القراءة والمحفوظات في الصف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية للمهارات المنصوص عليها في لائحة التقويم المستمر.

وكشفت نتائج الدراسة أن التقويم المستمر لم يراعِ أهداف تعليم القراءة والمحفوظات التالية: إجادة التلميذ للقراءة الصامتة في نهاية الصفوف العليا وتدريبهم عليها في بداية الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وكذلك تنمية الميل إلى القراءة لدى التلاميذ.

وأوضحت النتائج أن أكثر الأساليب استخداماً عند تقويم التلاميذ في مهارات القراءة والمحفوظات الأساليب التالية: الملاحظة، والتمارين الصفية، والحوار والمناقشة، والواجبات المنزلة.

كما توصلت إلى أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر وهي: قلة الدورات التدريبية، وكثافة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، وضعف تفاعل أولياء الأمور.

وبينت نتائج الدراسة بعض الحلول المقترحة مثل: عمل دورات تدريبية للمعلمين في التقويم المستمر، وتقليص محتوى مقررات القراءة والمحفوظات، وبنائه وفق المهارات المطلوبة، وإيجاد استمارة تقويم بديلة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تدريبات كتاب القراءة والمحفوظات في الصف الرابع الابتدائي راعت قياس (١٧) مهارة من (٢٠) بنسبة ٨٥%، وراعت تدريبات كتاب القراءة والمحفوظات في الصف الخامس الابتدائي قياس (١٦) مهارة من (٢٠) بنسبة ٨٠%، وراعت تدريبات كتاب القراءة والمحفوظات في الصف السادس الابتدائي قياس (١٨) مهارة من (٢٠) بنسبة ٩٠%.

### ٧- دراسة الحصيني (١٤٢٧هـ) بعنوان:

"مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين "

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وكذلك التعرف على اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم المستمر، والكشف عن مدى وعي عينة الدراسة بأسس ومبادئ التقويم المستمر، ورصد المشكلات والصعوبات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والتوصل إلى الحلول المناسبة التي تسهم في التغلب على المشكلات والصعوبات.

واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) معلماً و(١٠) من المشرفين التربويين و(٦٠) مديراً.

**وتوصلت النتائج إلى ما يلي:**

- كان من أبرز الفقرات التي يهتم بها التقويم المستمر (تقليل مستوى القلق من الاختبارات، تحقيق مبدأ استمرارية التعلم).
- كان من أهم الاتجاهات الأكثر استخداماً (متابعة التعميمات الجديدة في مجال التقويم المستمر للاستفادة منها، السعي إلى مواجهة المشكلات التي تتعلق بالتقويم والعمل على حلها).
- كان من أهم الأسس والمبادئ وعياً لدى عينة الدراسة (استمرار عمليات التقويم المستمر طوال العام الدراسي، مراعاة المصداقية في أساليب التقويم).
- كان من أهم المشكلات الكبيرة والكثيرة الحدوث (كثافة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية).
- كان من أكثر الحلول أهمية (تقليل أعداد الطلاب في الصف الدراسي بحيث لا يتجاوز (٢٥) طالباً، إصدار نشرة إعلامية إرشادية من قبل وزارة التربية والتعليم حول التقويم المستمر لمادة الرياضيات).

**٨- دراسة الجرجير (١٤٢٨هـ) بعنوان:**

" واقع التقويم المستمر في الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر معلماته بمدينة الرياض "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصف الرابع الابتدائي، وكذلك التعرف على الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر في الصف الرابع الابتدائي كما تراها أفراد العينة.

واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، وقامت بتطبيق أداة الدراسة (الاستفتاء) على عينة من معلمات الصف الرابع الابتدائي بلغ عددهن (٢٨٥) معلمة.

**وكانت أبرز النتائج لمحاور الدراسة ما يلي:**

- في محور الإيجابيات تحققت (٤) عبارات بدرجة كبيرة جداً و(٢٢) عبارة بدرجة كبيرة و(١٠) عبارات بدرجة متوسطة و(٣) عبارات بدرجة ضعيفة.
- في محور السلبيات تحققت عبارتان بدرجة كبيرة جداً و(٣) عبارات بدرجة كبيرة و(٣) عبارات بدرجة متوسطة و(٥) عبارات بدرجة ضعيفة.
- في محور الصعوبات تحققت عبارتان بدرجة كبيرة جداً و(٣) عبارات بدرجة كبيرة و(٤) عبارات بدرجة ضعيفة.

## الفصل الثالث

## منهج البحث ومجتمعه وعينته وأدواته إجراءات الدراسة

### منهج الدراسة:

في هذا الفصل ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالخطوات الإجرائية المتعلقة بجمع المعلومات عن الظاهرة المدروسة ميدانياً وتم ذلك وفق المنهج الوصفي المسحي وهو: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منه، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط" (العساف، ١٤٢٧هـ:١٩١).

ويذكر العساف (١٤٢٧هـ) أن المنهج الوصفي يتضمن عدداً من المداخل لكل منها مميزاته وأساليبه، واستخدم هنا المدخل المسحي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

### مجتمع الدراسة:

### يتكون مجتمع الدراسة من:

- معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض وعددهم (٢٤٢٦) معلماً.
- مشرفي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض وعددهم (٦٠) مشرفاً.
- المدارس الابتدائية الحكومية بالتعليم العام بمدينة الرياض وعددها (٤٨٩) مدرسة (مركز الحاسب والمعلومات، ١٤٢٨/١٤٢٩هـ).

### عينة الدراسة:

اختار الباحث (٣٦٤) معلماً من معلمي العلوم الشرعية في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، وتمثل ما نسبته ١٥% من المجتمع الأصلي لعينة الدراسة بالنسبة للمعلمين، كما تم اختيار (٤١) مدرسة ابتدائية بنسبة ٩% من مجموع المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، واعتمد في اختيار عينة الدراسة من المعلمين على الطريقة العنقودية العشوائية، وذلك بتقسيم مجتمع الدراسة بحسب مكاتب الإشراف التربوي التسعة بمدينة الرياض، ومن ثم اختيار عينة عشوائية من المدارس التابعة لها.

وتم حصر عدد معلمي العلوم الشرعية في الصفوف العليا في المدارس الابتدائية المختارة، ومن ثم قام الباحث بزيارة هذه المدارس بنفسه وتوزيع أداة الدراسة (الاستفتاء) على المعلمين للتحقق من التجاوب الايجابي لدى أفراد العينة ولإيضاح ما يشكل عليهم من عبارات الاستفتاء وأما بالنسبة لمشرفي العلوم الشرعية فنظراً لصغر مجتمع الدراسة فقد أخذ الباحث جميع مجتمع الدراسة وعددهم (٦٠) مشرفاً.

## أداة الدراسة:

اختار الباحث الاستفتاء ليكون أداة لهذه الدراسة بحيث يمكن عن طريقه التعرف على وجهة نظر أفراد العينة حول مشكلة الدراسة، ويذكر العساف (١٤٢٧هـ) أن الكتب العربية تترجم الكلمة الانجليزية " Questionnaire" إلى عدة مصطلحات تختلف في ألفاظها وتتفق في معناها فبعض الكتب تترجمها (استفتاء) وبعضها تترجمها (استقصاء) وبعضها الآخر تترجمها (استبيان). والاستفتاء: "هو الاستمارة التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة مزودة بإجابتها أو الآراء المحتملة، أو بفراغ للإجابة، ويطلب من المجيب عليها مثلاً الإشارة إلى ما يراه مهماً، أو ما ينطبق عليه منها، أو ما يعتقد أنه هو الإجابة الصحيحة ...الخ " (العساف، ١٤٢٧هـ:٣٤٢) .

## واعتمد الباحث في بناء الاستفتاء على مجموعة من الخطوات تمثلت في التالي:

١- الاطلاع على المقالات والمنتديات التربوية التي تناولت التقويم التربوي ومراجعة نتائج البحوث والدراسات السابقة التي لها ارتباط بموضوع الدراسة أو بجزء منه.

٢- مراجعة الدراسات المتعلقة بخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- الاستعانة بلائحة تقويم الطالب، وأيضاً بدليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية.

٤- استشارة بعض الخبراء التربويين وكذلك المختصين في مجال القياس والتقويم.

٥- الاطلاع على نماذج من الاستفتاءات المتعلقة بالتقويم بشكل عام والاستفتاءات المتعلقة بالتقويم المستمر بشكل خاص للاستفادة منها في تصميم أداة الدراسة.

**وبعد ذلك تم بناء الأداة في صورتها الأولية وتكونت من قسمين:**

**القسم الأول:** يتضمن معلومات عامة عن أفراد العينة من حيث المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة، حضور الدورات التربوية في مجال التقويم المستمر.

**القسم الثاني:** يتضمن محاور الاستفتاء الأربعة (أهداف التقويم المستمر، ايجابياته، سلبياته، الصعوبات أو المعوقات في تطبيق التقويم المستمر).

**وقد احتوت جميع المحاور على (٥٧) عبارة موزعة على النحو التالي:**

**المحور الأول/** أهداف التقويم المستمر (١٨) عبارة بالإضافة إلى العبارة المقترحة. المحور الثاني/ ايجابيات التقويم المستمر (١٤) عبارة بالإضافة إلى العبارة المقترحة. المحور الثالث/ سلبيات التقويم المستمر (١٣) عبارة بالإضافة إلى العبارة المقترحة. المحور الرابع / معوقات التقويم المستمر (١٢) عبارة بالإضافة إلى العبارة المقترحة .

وبما أن غالبية عبارات الاستفتاء تتطلب إجابات مغلقة؛ لأن من أهم مميزاتها سهولة الإجابة عليها، وترغّب المشاركين في الإجابة عنها، نظراً لما تتطلبه من وقت قصير وسرعة في التفكير، وأيضاً سهولة تبويبها وتحليلها، فقد استخدم الباحث مقياس ليكرت (Likert) لمعرفة درجة تحقق العبارة الذي يتكون من خمس خيارات للتأكد من الإجابة الدقيقة، ويقوم أفراد العينة بوضع علامة (✓) في الحقل المناسب.

وقد أعطيت العبارات في المحاور ذات المقياس الخماسي أوزاناً متساوية (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، معدومة). وأعطي أعلى تدرج في التحقق خمس درجات، وأدنى تدرج في التحقق درجة واحدة، وتكون الدرجات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب التالي: (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

وتم حساب المدى للمقياس كالتالي: ٥–١ = ٤، بقسمة المدى على عدد الفئات وهو (٥) ينتج ٤/٥ = ٠.٨٠ وهو طول كل فئة من فئات المقياس الخمس، ثم تضاف طول الفئة إلى الحد الأدنى للمقياس وهو العدد (١) فينتج الفئة الأولى لتصبح (١ – ١.٨) وبإضافة طول الفئة للحد الأعلى للفئة الأولى فينتج الفئة التالية، وهكذا لبقية الفئات ليصبح لدينا المعيار في الجدول التالي لأغراض تحليل النتائج:

**درجات مقياس ليكرت الخماسي**

| المقياس | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | معدومة |
|---|---|---|---|---|---|
| الفئة | اكبر من ٤.٢– ٥.٠ | اكبر من ٣.٤– ٤.٢ | اكبر من ٢.٦–٣.٤ | اكبر من ١.٨–٢.٦ | ١ –١.٨ |

## صدق أداة الدراسة:

### ١ – الصدق الظاهري للأداة:

بعد إعداد الاستفتاء في صورته الأولية تم عرضه على (١١) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص لأخذ آرائهم وملاحظاتهم حول كل عبارة من عبارات الاستفتاء من حيث درجة ملاءمتها ووضوحها لما وضعت من أجله، وانتماء كل عبارة للمحور الذي تتبعه.

وبعد جمع الاستفتاءات من المحكمين قام الباحث بإجراء بعض التعديلات اللازمة التي أتفق عليها المحكمون من حذف أو إضافة أو دمج بعض العبارات أو تعديل صياغتها، وأصبح عدد العبارات في جميع المحاور بعد التعديل والحذف (٤٥) عبارة موزعة على النحو التالي:

**أولاً/** أهداف التقويم المستمر (١٤) عبارة. **ثانياً/** ايجابيات التقويم المستمر (١٠) عبارات.

**ثالثاً/** سلبيات التقويم المستمر (١١) عبارة. **رابعاً/** معوقات التقويم المستمر (١٠) عبارات.

### ٢ – صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما يتضح ذلك من الجدول رقم (٥)، وتشير نتائج التحليل إلى أن جميع العبارات في كل محور لها ارتباط قوي جداً بالمحور الذي تنتمي إليه، وجميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يجعلها صالحة للقياس.

**يبين معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للاتساق الداخلي لكل عبارة في محاور الأداة**

| المحور الأول أهداف التقويم المستمر | | المحور الثاني إيجابيات التقويم المستمر | | المحور الثالث سلبيات التقويم المستمر | | المحور الرابع صعوبات تطبيق التقويم المستمر | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| ١ | **٠.٧٥٢ | ١ | **٠.٤٤١ | ١ | **٠.٦٠٧ | ١ | **٠.٥٦٢ |
| ٢ | **٠.٧٤٨ | ٢ | **٠.٦٠٤ | ٢ | **٠.٦٦٠ | ٢ | **٠.٥٧٥ |
| ٣ | **٠.٧٣١ | ٣ | **٠.٧٢١ | ٣ | **٠.٦٨٥ | ٣ | **٠.٥١٥ |
| ٤ | **٠.٦٦١ | ٤ | **٠.٧٠٧ | ٤ | **٠.٧١٩ | ٤ | **٠.٦١٤ |
| ٥ | **٠.٧٥٧ | ٥ | **٠.٧٤٨ | ٥ | **٠.٧٢١ | ٥ | **٠.٥٩٨ |
| ٦ | **٠.٧١١ | ٦ | **٠.٢٠٠ | ٦ | **٠.٧٠٠ | ٦ | **٠.٦٥٧ |
| ٧ | **٠.٧٨٣ | ٧ | **٠.٧٨٣ | ٧ | **٠.٦٣٩ | ٧ | **٠.٦٤٨ |
| ٨ | **٠.٧٣٨ | ٨ | **٠.٧٧٩ | ٨ | **٠.٦٥٩ | ٨ | **٠.٥٤٢ |
| ٩ | **٠.٧٣٧ | ٩ | **٠.٧٨٥ | ٩ | **٠.٦٧٩ | ٩ | **٠.٦٤٥ |
| ١٠ | **٠.٧٧٢ | ١٠ | **٠.٧١٤ | ١٠ | **٠.٦٧٦ | ١٠ | **٠.٦٨٨ |
| ١١ | **٠.٧٥٣ | – | – | ١١ | **٠.٥٩٣ | – | – |
| ١٢ | **٠.٧١٩ | – | – | – | – | – | – |
| ١٣ | **٠.٧٢٢ | – | – | – | – | – | – |
| ١٤ | **٠.٧٨٤ | – | – | – | – | – | – |

** قيمة معامل الارتباط دال عند مستوى (٠.٠١)

## ثبات أداة الدراسة:

ولقياس ثبات الأداة تم تطبيقها في صورتها الأولية على (٣٠) معلماً، وذلك باستخدام معامل الفا كرونباخ (Alpha cronbach) ويشير الجدول رقم (٦) إلى ثبات كل محور من محاور الاستفتاء الأربعة (أهداف التقويم المستمر، الإيجابيات، السلبيات، الصعوبات) حيث تراوحت قيم معامل الثبات ما بين (٠.٨٠٥٠) و (٠.٩٣٩٠) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويبعث للاطمئنان وتصبح الأداة قابلة للتطبيق.

## تطبيق الأداة:

بعد التأكد من صدق وثبات الأداة عن طريق معاملي ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) والفا كرونباخ (Alpha cronbach)، أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق، وتم توزيع الاستفتاءات على أفراد العينة من معلمين ومشرفين ثم جمعها وفرزها وبيان الصالح منها.

**الأساليب الإحصائية:**

تحقيقاً لأهداف الدراسة في التعرف على واقع التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها. تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) معرفة مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٢- معامل الفا كرونباخ (Alpha cronbach) لقياس ثبات الاستفتاء.

٣- حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات المعلمين والمشرفين على كل عبارة من عبارات الاستفتاء.

٤- حساب المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات الاستفتاء.

٥- اختبار ت (T-Test) لمعرفة دلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة باختلاف متغير التخصص والدورات التدريبية للمعلمين والمشرفين.

## الفصل الرابع

## عرض ملخص لنتائج البحث والتوصيات والمقترحات

**ملخص نتائج الدراسة:**

**توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكن تلخيصها في التالي:**

**أولاً: نتائج متعلقة ببيانات عينة الدراسة:**

بعد جمع البيانات الشخصية لعينة الدراسة تبين أن المعلمين المتخصصين في العلوم الشرعية يمثلون النصف تقريباً من إجمالي العينة بنسبة ٤٩%، في المقابل بلغ نسبة المعلمين المتخصصين في غير العلوم الشرعية ٥١%، وأن جميع المشرفين متخصصين في العلوم الشرعية، كما أن المعلمين الحاصلين على الدورات التدريبية في التقويم المستمر يمثلون كذلك النصف تقريباً بنسبة ٤٨%، والذين لم يحصلوا على الدورات التدريبية بلغوا نسبة ٥٢%،كما أوضحت النتائج قلة الحاصلين على الدورات التدريبية من المشرفين وبلغت نسبتهم ٣١%، والذين لم يحصلوا على الدورات التدريبية يمثلون نسبة ٦٩%.

## ثانياً: نتائج متعلقة بمحاور أداة الدراسة:

كشفت النتائج أن هناك اتفاقاً واضحاً بين أفراد عينة الدراسة وكانت الموافقة بدرجة كبيرة لجميع فقرات محوري الصعوبات والسلبيات للتقويم المستمر إلا في فقرتين فقط لمحور الصعوبات، في حين أن هناك اختلافاً نسبياً قليلاً حول فقرات محوري أهداف وإيجابيات التقويم المستمر، وكانت الموافقة بدرجة كبيرة ومتوسطة، وبيان ذلك في التالي:

### المحور الأول: أهداف التقويم المستمر:

### أ) الأهداف التي اتفق المعلمون والمشرفون على تحققها بدرجة متوسطة:

- يعرف الأسرة بمستوى تقدم أبنائها.
- يعرف التلاميذ بنتائج تعلمهم أولاً بأول.
- يضع تقديراً ثابتاً نسبياً لمستوى أداء التلاميذ.
- يظهر مدى التقدم في تحقق أهداف مقررات العلوم الشرعية لدى التلميذ.
- يساعد في اكتشاف الاتجاهات والميول لدى التلاميذ وتنميتها نحو مقررات العلوم الشرعية.
- يعطي التلميذ فرصة للتعلم الذاتي.
- يسهم في كشف الفروق الفردية بين التلاميذ.
- يساعد المعلم على كشف نقاط القوة والضعف لدى التلميذ.
- يساعد المعلم على تحديد أهدافه بصيغ سلوكية.
- تكشف نتائجه مدى فاعلية طرق التدريس المستخدمة.
- يساعد في ربط موضوعات الدراسة ببعضها البعض في المادة الواحدة.
- يسهم في تقديم تغذية راجعة لتطوير المنهج المدرسي.

**ب) الأهداف التي اختلف المعلمون والمشرفون في تقديرها:**

- يسعى إلى تطوير إجراءات تقويم التلميذ.
- يسهم في احتفاظ التلاميذ بالمعلومات لمدة أطول.

**المحور الثاني: إيجابيات التقويم المستمر:**

**أ) الفقرات التي اتفق المعلمون والمشرفون على تحققها بدرجة كبيرة:**

- يساهم في الحد من مشكلات رسوب التلاميذ.
- يقلل من خوف وقلق التلاميذ من الاختبارات.
- يسهل نجاح التلميذ.
- يساعد على اكتشاف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مبكراً.

**ب) الفقرات التي اتفق المعلمون والمشرفون على تحققها بدرجة متوسطة:**

- يعطي التلميذ صورة واضحة عن مدى إتقانه للمهارات.
- ينمي مهارة التقويم الذاتي عند التلميذ.
- يتيح للمعلم استخدام أساليب تقويم متنوعة تناسب الموقف التعليمي.

**ج) الفقرات التي اختلف المعلمون والمشرفون في تقديرها:**

- يمكن التلميذ من تطبيق المهارات التي تم تعلمها في مواقف جديدة.
- يساعد المعلم في متابعة مستوى تقدم تلاميذه.
- يتيح للمعلم استخدام أساليب تدريس متنوعة تناسب الموقف التعليمي.

**المحور الثالث: سلبيات التقويم المستمر:**

**الفقرات التي اتفق المعلمون والمشرفون على تحققها بدرجة كبيرة:**

- يساهم في التسوية بين التلاميذ المجتهدين وغيرهم.
- كثرة حقول المهارات يؤدي إلى ضعف حماس بعض معلمي العلوم الشرعية لمتابعة تلاميذهم.

- قلة اهتمام التلميذ وولي الأمر بنتائج التقويم.
- عدم شمولية مهارات التقويم للأنشطة غير الصفية.
- قلة متابعة مديري المدارس لأساليب تطبيق التقويم المستمر داخل الفصل.
- يقضي على روح التنافس الشريف بين التلاميذ.
- يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- يثقل كاهل المعلم بالمتابعة المستمرة للتلاميذ.
- تأثر تقدير مستوى التلميذ بذاتية المعلم.
- يركز على الحفظ والاستظهار ولا يعود التلميذ على الفهم والتحليل والتطبيق.
- ضعف متابعة المشرف التربوي لأساليب تطبيق التقويم المستمر داخل الفصل.

**المحور الرابع: الصعوبات في تطبيق التقويم المستمر:**

**أ) الفقرات التي اتفق المعلمون والمشرفون على تحققها بدرجة كبيرة:**

- كثرة أعداد التلاميذ في الصف الدراسي الواحد.
- كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية.
- نقص عدد المتخصصين في مجال القياس والتقويم التربوي بإدارات التعليم للإشراف على عملية التقويم.
- كثرة الأعباء الإدارية على معلمي العلوم الشرعية.
- عدم قناعة بعض المعلمين بأهمية التقويم المستمر.
- عدم وجود دليل واضح ومتكامل للمعلم عن التقويم المستمر.
- قلة الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر.
- كثرة المهارات في مقررات العلوم الشرعية في الصفوف العليا مقارنة بعدد الحصص.

**ب) الفقرات التي اختلف المعلمون والمشرفون في تقديرها:**

- ضعف المستوى الأكاديمي لدى معلمي العلوم الشرعية.
- ضعف إلمام بعض معلمي العلوم الشرعية بأساليب التقويم الحديثة.

## توصيات الدراسة:

**على ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي :**

أهمية إلحاق المعلمين والمشرفين بالدورات التدريبية والورش التربوية المتعلقة بالتقويم بشكل عام وبالتقويم المستمر بشكل خاص وزيادة عقد دورات التقويم المستمر في مراكز التدريب التربوي. والتقليل من المهارات المطلوبة في مقررات العلوم الشرعية من المرحلة الابتدائية والتركيز على المهارات المهمة والأساسية. وكذلك الاهتمام بخفض نصاب معلمي العلوم الشرعية في الصفوف العليا مقارنة بمعلمي الصفوف المبكرة ليتسنى لهم متابعة التلاميذ ومعرفة مدى تمكنهم من المهارات المقررة ومتابعة أثر التعلم لديهم. وكذلك زيادة عدد المختصين في القياس والتقويم في إدارات التربية والتعليم ووضع مشرف متخصص بالتقويم المستمر في كل مكتب تربوي للاستفادة من خبرته والرجوع إليه في حل المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء التقويم للتوصل لحلول مناسبة.

## مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث إجراء دراسة تجريبية عن أثر استخدام التقويم المستمر على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية وعمل إحصائيات ودراسات للمقارنة في المخرجات التعليمية وجودة التحصيل بين نظام الاختبار في السابق والتقويم المستمر الحالي لسد الفجوات والثغرات في النظام الجديد.

## المراجـــــع

### أولاً: المراجـــع العربيـــة


– القرآن الكريم.

- إبراهيم، عبداللطيف فؤاد. (١٩٨٠م). المناهج أسسها وتنظيمها وتقـــويم أثرهـــا. (ط٥). مصر: مكتبة مصر.
- ابن الجوزي، جمال الدين. (١٤١٥هـــ). صفة الصفوة. بيروت: دار المعرفة.
- ابن حنبل، الإمام أحمد. (١٣٦٥هـــ). المسند. بيروت: دار صادر.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (١٤١٤هـــ). تفسير القرآن العظيم. (ط١). الريـــاض: دار السلام.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (١٣٧٥ هـــ). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أبو جلالة، صبحي حمدان. (١٩٩٩م). اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي. الكويـــت: مكتبة الفلاح.
- أبو حطب، فؤاد وآخرون. (١٩٩٧م). التقويم النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو الشعر، نجيب أمين. (١٤١١هـــ). أثر الاختبارات التكوينية والحصص العلاجية فـــي تحصيل طلاب الصف العاشر في الرياضيات. رسالة ماجســـتير غيـــر منشورة. كلية التربية، الجامعة الأردنية: عمان.
- أبو لبدة، سبع محمد. (١٩٨٧م). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. عمـــان: جمعيـــة أعمال المطابع التعاونية.
- أحمد، محسن محمود. (١٩٩٤م). فعالية تقديم الأهداف السلوكية والتقـــويم البنـــائي فـــي تحصيل مقرر طرق تدريس اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام. كليـــة التربية، جامعة المنيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس.
- الإدارات التعليمية. (١٤٢٢هـــ). لائحة تقويم الطالب النتائج والملاحظات بعد عـــام مـــن التطبيق وسبل تطوير اختبارات الثانوية العامة. اللقاء الســـنوي التاســـع لمديري التعليم. المدينة المنورة.

- إدارة التربية والتعليم بالرياض. (١٤٢٨/١٤٢٩هـ). مركز الحاسب والمعلومات.
- الأشول، عادل عز الدين. (١٩٩٦م). علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة. القاهرة: دار الحسام للطباعة والنشر.
- أنيس، إبراهيم وآخرون. (١٣٩٣هـ). المعجم الوسيط. (ط٢). مصر: دار المعارف.
- البحيري، محمد حامد. (١٤٢٥هـ). مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤١٢هـ). صحيح البخاري. (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.
- البراهيم، هيا عبدالعزيز. (١٤٢٢هـ). مدى فاعلية لائحة تقويم الطالب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي بمراحل التعليم العام للبنات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- البشر، محمد فهد. (١٤١٤هـ). واقع التقويم في تدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة –بنين– من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- توفيق، عبدالجبار. (١٩٨٣هـ). محاضرات في التقويم التربوي. الرياض: مكتب التربية العربي.
- جابر، عبدالحميد جابر. (١٩٨٣هـ). التقويم التربوي والقياس النفسي. القاهرة: دار النهضة العربي.
- الجرجير، الجوهرة راشد. (١٤٢٨هـ). واقع التقويم المستمر في الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر معلماته بمدينة الرياض. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة كولمبوس للتعليم عن بعد.
- حبيب، مجدي عبدالكريم. (٢٠٠٠م). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. (ط١). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- الحسين، أحمد محمد. (١٤٢٨هـ). برنامج مقترح لتدريب معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء أسس المنهج التكاملي. رسالة الخليج العربي. ١٠٦، ١٤٩-١٥٩.
- حسين، حسين غريب. (١٤٠٦هـ). التقويم البنائي في التدريس وأثره على التحصيل. مجلة التربية (قطر). ٧٨، ٤٥-٩٨.
- الحصيني، سامي مصبح. (١٤٢٧هـ). مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.
- الحقيل، سليمان عبدالرحمن. (١٤٢٤هـ). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. (ط١٥). الرياض.
- الخطيب، أحمد. (١٩٨٨م). اتجاهات حديثة في التقويم التربوي وانعكاساتها على تقويم طلبة التعليم العام. المجلة العربية للتربية. ١، ١١٤-١٢٣.
- الخطيب، أحمد وآخرون. (١٩٩٧م). دليل البحث والتقويم التربوي. عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.
- الخليفة، حسن جعفر. (١٤٢٦هـ). المنهج المدرسي المعاصر، مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه وتطويره. (طبعة مزيدة) الرياض: مكتبة الرشد.
- الخليفة، حسن جعفر؛ وهاشم، كمال الدين. (١٤٢٦هـ) فصول في تدريس التربية الإسلامية، ابتدائي، متوسط، ثانوي. الرياض: مكتبة الرشد.
- داود، نسيمة؛ وحمدي، نزيه. (١٤٢٥هـ). الأسرة والطفل. الرياض: مكتب التربية العربي.
- الداود، هند عبدالله. (١٤٢٥هـ). واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة في المرحلة الابتدائية للبنات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

- دمياطي، فوزية إبراهيم. (١٩٩٢م). أثر استخدام أسلوب التقويم المستمر على التحصيل الدراسي لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة. المجلة العربية للتربية. ١، ١٧٩-١٩٧.
- ذياب، بكر علي. (١٤٠٩هـ). أثر استخدام التقويم التكويني وإعطاء الأهداف التعليمية في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في قواعد اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الأردنية: عمان.
- الرازي، زين الدين محمد. (١٤٢٦هـ). مختار الصحاح. (ط١١). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- رجب، مصطفى. (١٤٠٧هـ). أثر استخدام التقويم التكويني والتعليم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعليم. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي. ٥.
- زهران، حامد عبدالسلام. (١٤٢٥هـ). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. (ط٦). القاهرة: عالم الكتب.
- الزهراني، سفر حسن. (١٤٢٨هـ). العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.
- السبيعي، محمد مجري وآخرون. (١٤٢١هـ). تقرير عن الدراسات التقويمية لنتائج الصفوف المبكرة قبل تطبيق اللائحة وبعدها. الإدارة العامة للقياس والتقويم، مركز التطوير التربوي، الرياض.
- السحيمي، أحمد عبدالله. (١٤٢٧هـ). دراسة تقويمية للائحة تقويم الطالب لعام ١٤٢٧هـ من وجهة نظر المعلمين والمشرفين من الجنسين بمحافظة العلا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.
- سرحان، الدمرداش عبدالمجيد. (١٤١٨هـ). المناهج المعاصرة. (ط٦). الكويت: مكتبة الفلاح.

- شحاته، زين محمد. (١٤١٩هـ). المرشد في تعليم التربية الإسلامية. (ط٢). الرياض: مكتبة الشباب.
- شحاته، زين محمد؛ والجغيمان، عبدالله محمد. (١٤١٩هـ). طرق تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية. (ط١). الاحساء: الندوة العالمية للشباب الإسلامي.
- الشمراني، محمد حسن. (١٤٢١هـ). دور الإشراف التربوي في تفعيل لائحة تقويم الطالب من وجهة نظر المديرين والمرشدين والمعلمين في مدينة مكة المكرمة. دراسة غير منشورة. إدارة الإشراف التربوي. الإدارة العامة للتعليم بالعاصمة المقدسة.
- الشهري، علي سعيد. (١٤٢٧هـ). دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.
- الشوكاني، محمد علي محمد. (١٤٠٩هـ). فتح القدير. بيروت: دار الفكر.
- الشيخ، تاج السر عبدالله. (١٤٠٦هـ). التقويم التكويني كاستراتيجية تعلم للإتقان في تدريس علم البيئة في المدارس الثانوية بالسودان. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة.
- صبري، ماهر إسماعيل؛ والرافعي، محب محمود. (٢٠٠١م). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته. (ط٢). الرياض: مكتبة الرشد.
- الصعيدي، عمر سالم. (١٤٢٤هـ). ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.
- عبدالرحيم، طلعت حسن. (١٩٨٣هـ). الأسس النفسية للنمو الإنساني. (ط٢). الكويت: دار القلم.

- عبدالهادي، نبيل. (٢٠٠١م). القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي. (ط٢). عمان: دار وائل للنشر.
- عبيد، أحمد حسن. (١٩٧٩م). فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسية التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عريفج، سامي؛ ومصلح، خالد. (١٩٨٧م). في القياس والتقويم. عمان: دار مجدلاوي.
- العساف، صالح حمد. (١٤٢٧هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (ط٤). الرياض: مكتبة العبيكان.
- العصيمي، حميد هلال. (١٤٢٣هـ). واقع اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.
- عطا الله، ميشيل؛ وزيتون، عايش. (١٩٨٥م). إستراتيجية الاختبارات التكوينية في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم العامة. المجلة التربوية (الكويت). ٦، ١١-٣٣.
- علام، صلاح الدين محمود. (١٩٩٧م). دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية. عمان: دار الفكر العربي.
- علي، محمد السيد. (١٤١٢هـ). فعالية التقويم البنائي على تحصيل طلاب القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو العلوم وقلقهم للامتحان في سلطنة عمان. مجلة التربية المعاصرة. ٢٣، ٢٨-٧٢.
- العمر، عبدالعزيز سعود. (١٤٢٨هـ). لغة التربويين. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عميرة، إبراهيم بسيوني؛ والديب، فتحي. (١٩٧٥م). تدريس العلوم والتربية العملية. (ط٥). القاهرة: دار المعارف.
- عويضة، جمال عمر. (١٩٩٨م). أثر كل من التقويم البنائي والحصص العلاجية على التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة آل البيت: عمان.

- الغامدي، سعيد عبدالله؛ والزهراني، خالد علي. (١٤٢٠هـ). دراسة تحليلية لمهارات مادة القراءة والمحفوظات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية المحددة في أسلوب التقويم المستمر في ضوء مهارات القراءة اللازمة للتلاميذ. ندوة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الواقع والتطلعات، التطوير التربوي، الرياض.
- الغامدي، صالح عطية وآخرون. (١٤١٩هـ). التنظيم الجديد لتقويم المواد الشفهية "التقويم المستمر". دراسة منشورة، التطوير التربوي، الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة.
- غانم، محمود محمد. (١٤١٨هـ). القياس والتقويم. (ط١). حائل: دار الأندلس.
- فتح الله، مندور عبدالسلام. (١٤٢٦هـ). التقويم التربوي. الرياض: دار النشر الدولي.
- الفقي، إسماعيل محمد. (١٩٨٢م). دراسة تجريبية لفاعلية برنامج التقويم التكويني في مادة العلوم بالمرحلة الإعدادية بمصر. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة.
- قطامي، يوسف. (١٩٩٠م). تفكير الأطفال تطوره وطرق قياسه. عمان: دار الأهلية للنشر والتوزيع.
- قنديل، يس عبدالرحمن. (١٤٢١هـ). التدريس وإعداد المعلم (ط٣). الرياض: دار النشر الدولي.
- القوصي، عبدالعزيز. (١٩٧٥م). أسس الصحة النفسية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- اللميع، فهد خلف؛ والعجمي، حمد بليه. (٢٠٠٣هـ). التقويم التكويني وأثره على تنمية التحصيل الدراسي وعلاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية في مقرر تلاوة وتجويد القرآن الكريم بمدارس ثانوية المقررات بدولة الكويت. دراسات في المناهج وطرق التدريس. ٨٩.
- مجاور، محمد صلاح الدين. (١٩٨٠هـ). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته. الكويت: دار القلم.

- مرسي، محمد عبدالعليم.(١٤١٥هـ). المعلم. (ط٢). الرياض: دار الإبداع الثقافي.
- المغلوث، فهد حمد. (١٤١٧هـ). تقويم البرامج والمشروعات. (ط١).
- المفدى، صالح سليمان. (١٤٠٩هـ). أهم مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- المقوشي، عبدالله عبدالرحمن. (١٤٢٢هـ). الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرياضيات أساليب ونظريات معاصرة. الرياض: مكتب التربية العربي.
- منصور، محمد جميل. (١٩٨٩م). النمو من الطفولة إلى المراهقة. جدة: دار تهامة.
- الناجم، محمد عبدالعزيز. (١٤٢٠هـ). واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- نشواتي، عبدالمجيد. (١٩٨٣م). علم النفس التربوي. عمان: مؤسسة الرسالة.
- هادي، سعيد سعد. (١٤٢٤هـ). واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.
- هاشم، كمال الدين. (١٤٢٧هـ). التقويم التربوي، مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة. الرياض: مكتبة الرشد.
- الهاشمي، عبدالمجيد محمد. (١٩٨٠م). علم النفس التكويني أسسه وتطبيقاته. (ط٤). جدة: دار المجمع العلمي.
- هندي، صالح وآخرون. (١٤١٩هـ). تخطيط المنهج وتطويره. (ط٣). عمان: دار الفكر.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٧هـ). المذكرة التفسيرية للائحة تقويم الطالب.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٧هـ). لائحة تقويم الطالب.

- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٨/١٤٢٩هـ). دليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٩هـ). دليل إعداد خطط البحوث المدعومة.
- وزارة المعارف. (١٤١٦هـ). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.
- وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). وثيقة الأهداف التعليمية العامة.
- وزارة المعارف. (١٤٢٣هـ). وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم العام.
- الوكيل، حلمي أحمد؛ والمفتي، محمد أمين. (١٩٩٨هـ). المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير. (ط٣). مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- وهبة، نخلة. (١٩٩٣م). التقويم التكويني في خدمة التعليم. ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي التاسع،٢٠-٢٢ فبراير. البحرين، وزارة التربية والتعليم.
- اليحيى، محمد عبدالله. (١٤٢٥هـ). التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية، نشأته،واقعه، مشكلاته. الرياض: مكتبة الرشد.

## ثانياً : المراجـــع الأجنبيـــة

- Bloom , B.S(ed ) .& Others ( 1956 ) . Taxonomy of Educational Objectives , Hand book1 : cognitive Domaine . New York : David Mckay .

- Osterland , S .( 1988 ) An NACME lnstructional Module on Using

CRTs in Program curriculum Evaluation. Educational Measurement : lssues and Practice.Vol.7. Na 3 (107-112).